

ESCOLA, HETERONORMATIVIDADE E EXCLUSÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Genylton Odilon Rêgo da Rocha
Welma Cristina Barbosa Mafra

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir, a partir de um arcabouço teórico crítico, sobre a problemática relação entre escola, heteronormatividade e exclusão. Denunciamos a produção, deliberada, do fracasso de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros como estratégia de legitimação do ideário heterossexual hegemônico. Estas reflexões são um desdobramento de uma pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa, que analisou memórias de escolarização de jovens militantes do Movimento LGBT em Belém/PA. Concluímos que a escola, assim como outras instituições sociais, tem se constituído enquanto instrumento de veiculação do ódio heterossexista, pois a educação escolarizada se constitui como tempo/espaço de pretensa produção de homogeneidades forçadas, onde a sequência sexo biológico - identidade de gênero - orientação sexual precisa convergir inquestionavelmente, a fim de se produzir indivíduos que possam vivificar o modelo de cidadania pequeno burguês.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Currículo. Heteronormatividade. Exclusão. Sujeitos LGBT.

SOBRE O CORPO E A SEXUALIDADE: A INSTITUIÇÃO DE UMA NORMA SOCIAL A PARTIR DO DISCURSO DO MAIS FORTE

É bastante recorrente que, ao pensarmos sobre normas, nos remetamos a regimentos e legislações, materiais geralmente escritos e com força de lei que, na maioria das vezes, possuem duplo propósito, tanto nos orientam com relação às práticas e procedimentos socialmente adequados, quanto elencam as possíveis sanções para os casos de desvio ou infração.

Para Fonseca (2012), a norma se constitui como uma espécie de marcador. Seria o meio utilizado pelo poder para a definição de padrões de normalidade, delimitando, assim, o aceito e não aceito.

A norma, na perspectiva deste autor, atuaria como uma estratégia de governança. Por meio de seus efeitos proporia a criação de um dado modelo de homem e, por conseguinte, a antecipação de um modelo de sociedade que, por sua homogeneidade, apresentaria demandas de fácil previsibilidade aos detentores do poder. Sob esse olhar, a norma, então, se revelaria como um potente elemento de controle social e manutenção do *status quo*.

Contudo, refletir sobre as normas pode nos levar a outros caminhos. É possível e, por vezes necessário, pensá-las para além dos materiais formais e escritos, e encontrá-las sob o véu de um conjunto de elaborações imateriais, fruto de práticas culturais que consubstanciam a vida de milhões de pessoas. Nesse cenário, as normas travestem-se do que assumimos, cotidianamente, como tradições, que são “uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré-modelado, que se torna poderosamente operativa no processo de definição e identificação social e cultural” (WILLIAMS, 1979, p. 118).

As tradições são uma espécie de herança assertiva e não palpável, que se vai passando de geração em geração na construção de uma pretensa raiz comum entre os indivíduos. É por meio de sua vivência que a cultura nos abarca e produz um senso de integração, de familiaridade, e por fim, a inculcação da ideia de pertencimento, de que todos somos um (CASTRIOTA, 2014).

Contudo, a cultura, que nasce sob a égide da união, também funciona como potente elemento de diferenciação entre os indivíduos, uma vez que, por meio dela, paulatinamente, nos identificamos e instituímos o outro. É dentro da cultura que nomeamos o que é nosso e o que é alheio, o que é comum e o incomum, o que é da normalidade e o que está fora da norma.

É por meio da cultura que se cristalizam estatutos poderosos de ser e fazer, de aceitação ou repulsa, mecanismos que não prescindem, obrigatoriamente, de uma lei escrita para que surtam seus efeitos sobre a realidade. Tais estatutos são conhecidos como normas sociais.

As normas sociais são constructos humanos que dizem respeito a um conjunto de orientações quanto ao modo de se constituir ou desenvolver as relações entre as pessoas em uma dada sociedade (VIEIRA; COSTA, 2016). Em seu bojo se apresentam quais comportamentos são socialmente expectados e quais devem se rechaçados.

Pepitone (1976) revela que as normas sociais são um fenômeno da coletividade, que institui regras e padrões que são absorvidos pelos membros de um grupo e que guia/pune os comportamentos, ainda que sem força de lei. O autor também destaca que tais normas nascem dentro dos processos interativos e que podem atuar entre o claro e o escuro, ora de forma explícita, ora veladamente.

As normas sociais agem dentro de um contexto específico, delimitado no tempo e no espaço, refletindo a ritualização ou a institucionalização de sentimentos, procedimentos e juízos de valor emanados pelos centros de poder (PEPITONE, 1976). A sua veiculação se dá por meio dos aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, 1999) que atuam no sentido de garantir a sua massificação e, posterior, naturalização.

O alcance das normas sociais pode ser sentido, desde nossas pequenas atividades cotidianas, como por exemplo, o hábito de cumprimentarmos o vizinho ao sairmos de casa pela manhã, como também produz efeitos sobre questões complexas decididas em espaços de grande circulação de poder, a exemplo dos congressos, das universidades e dos tribunais de júri, pois que, muitas vezes, as próprias leis têm seu fundamento nessas normas.

Dessa feita, nos parece adequado afirmar que as normas sociais atravessam nossos saberes e práticas modelando a maneira como nos apresentamos diante da coletividade. São estatutos poderosos de coesão e controle social, eternamente envolvidos em relações de inclusão e exclusão, que alcançam as mais diversas dimensões humanas, dentre elas, a sexualidade.

Para Maia (2011), a sexualidade é um fenômeno amplo que pode se expressar por meio das práticas sexuais, dos desejos, dos sentimentos, dos pensamentos, das emoções, das atitudes e das representações. É um misto entre aquilo que é orgânico, psicológico, social e cultural. É um fenômeno complexo que não se restringe às práticas sexuais, ao genital.

Tal avistamento se baseia em uma perspectiva dialética da sexualidade. Apresenta o fenômeno como o resultado da justaposição de diversos fatores intervenientes, negando, assim, que se trate de um acontecer exclusivamente orgânico, estabelecido por leis naturais.

Contudo, é importante que esclareçamos que, apesar da grande aceitação da abordagem dialética, no trato da sexualidade, nos dias atuais, os estudos sobre a temática podem ter por base diferentes referenciais teóricos, ancorando-se tanto nas Ciências Biomédicas, quanto nas Ciências Sociais e nas Ciências Humanas. Por esse aspecto, o estudo da sexualidade é um território em disputa.

Ademais, fora as questões de filiação epistemológica, examinando autores como Foucault (2009), Louro (2007), Moisés (2010), Rubin (2003) e Weeks (2000), também é possível identificar a possibilidade de interpretação da sexualidade tanto a partir de uma perspectiva individual, baseada no sujeito psicológico, nas experiências personalíssimas e intransferíveis, quanto pode-

mos discuti-la enquanto produto de ações sociais, pautadas em construções coletivas datadas historicamente.

Moizés (2010) e Weeks (2000), por exemplo, partem do sujeito individual ao dizer que a sexualidade é um processo, uma potente experiência do indivíduo, que permeia todo o seu ciclo vital, onde se coloca em jogo a afetividade, o prazer e possibilidades de negociação.

No âmbito institucional, a Organização Mundial de Saúde (OMS), após realização de extensa consulta à diversos especialistas, assumiu que a sexualidade é “um aspecto central da vida dos seres humanos, que circunda sexo, identidade de gênero, papel social, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução” (WHO, 2006, p. 5).

A OMS reconheceu, igualmente, que a expressão da sexualidade pode se dar por meio de “pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos” que são fartamente influenciados por “fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais” (WHO, 2006, p. 5).

Abordagem que deixa claro que, diferentemente do proposto pelos essencialistas, a sexualidade não se esgota na biologia ou pela simples excreção de hormônios com vistas à perpetuação da espécie, mas sim, se engendra entre saberes e práticas humanas que se (re)constroem a partir de relações sociais, por vezes contraditórias, onde o poder e resistência produzem a realidade.

É nesse sentido que Rubin (2003) nos diz que, a sexualidade, a exemplo de outros aspectos da vida, é um produto humano que tem uma política interna própria, com suas iniquidades e modos de opressão. Para o autor, se trata de um conjunto de relações onde estão presentes manobras políticas e conflitos de interesses que correspondem aos valores da sociedade que se vivencia.

Desta forma, a sexualidade é deslocada do âmbito das vivências do homem no singular e introduzida em uma discussão política onde condicionantes sociais transversalizam o fazer individual, emprestando-lhe uma plasticidade, um datamento histórico, uma não linearidade, fruto de correlações de forças.

Partindo desse pressuposto, Louro (2007) nos apresenta uma sexualidade histórica, instável, múltipla e provisória, na qual os sujeitos deslizam e escapam das classificações binárias, fruto de tentativas de normatização.

Para esta autora, essas pessoas borram fronteiras e multiplicam categorias sexuais, as quais não podem ser contidas em dicotomias e demarcações rígidas (LOURO, 2010). Suas vidas são testemunhos reais contra as opressões instituídas pelo discurso dominante que, ao normatizar a sexualidade, cria expressões de desigualdade afeitas ao modo de produção capitalista.

Neste texto, assumimos a sexualidade como um estatuto para além das questões privadas ou de foro íntimo. A concebemos como uma construção humana, repleta de historicidade que se coloca no centro de uma discussão sobre poder, e por esse motivo, passível de grandes impactos sociais, políticos e econômicos.

Por esta razão, nos parece impossível falar sobre a sexualidade sem ter como ponto de partida as transformações sociais que lhe dão forma e conteúdo, haja vista que tais mudanças repercutem na forma da socialização sexual dos indivíduos.

HETERONORMATIVIDADE: O LAÇO DO PASSARINHEIRO

Ao lançarmos um rápido e desprezioso olhar sobre as nações contemporâneas, percebemos que as ideias de democracia e de estado democrático¹ têm se espalhado pelo mundo (MORLINO, 2007). Essa sensação de triunfo democrático é maior ainda quando tomamos os países ocidentais como referência para a observação. Poucas são as nações que, atualmente, se assumem orgulhosas de serem totalitárias ou antidemocráticas (SANTOS, 2000).

Todavia, Oliveira (2003) nos alerta que a democracia engloba, porém, extrapola a condição de votar e ser votado. Para a autora, a vivência democrática diz respeito a uma ativa participação popular nos diversos processos decisórios, quer sejam estes relacionados à vida cotidiana ou aqueles vinculados ao poder estatal.

Viver sob a democracia é poder pensar e decidir autonomamente a fim de influenciar na (re)construção dos circuitos da história. A democracia é, sobretudo, exercício da práxis humana, logo, é um terreno fértil para a dialética.

Nesse sentido, nos parece complexo falar de real democracia, em autonomia e liberdade de escolha, se uma parte significativa de nossa população se vê constrangida diuturnamente com relação à vivência de sua sexualidade e identidade de gênero. Quando normas arbitrárias engendram relações de desigualdade, onde aqueles que não aderem ao heterossexismo social, por exemplo, são assumidos como minorias sociais e por razão, precisam se transformar em eternos litigantes pelo direito da igualdade na diferença.

De acordo com Mizutani (2012), as minorias sociais² são os grupos humanos que se veem excluídos de algum direito pelo simples fato de constituir um coletivo diferente daquele que foi preconizado como o padrão social. A padronização social, imperiosa para a hierarquização entre os indivíduos, revela uma das grandes contradições do discurso inaugurado pelo pensamento burguês, por meio do qual se propunha a crença de que todos os homens são iguais.

A existência das minorias sociais e sua vulnerabilidade social diferenciada é uma denúncia de que o conceito de cidadania burguesa é limitado e limitante. A realidade dessas pessoas expressa a materialidade daquilo que Oliveira (2003) determina de “cidadania de segunda categoria”, na qual, os sujeitos vivem situações pontuais de inclusão (consumo, eleições, plebiscitos), para em seguida, serem tragados pelos silenciamentos.

Dessa forma, considerando a assimetria de poder, os embaraços nas trajetórias pessoais e a não garantia de uma participação política e social efetiva, é coerente afirmar que as mulheres, os pretos e pardos, os indígenas, os pobres, as pessoas em situação de deficiência e as populações LGBT constituem exemplos de minorias sociais brasileiras, e por essa razão, se

1 [...] “para se pensar em um Estado de Direito, é preciso a referência, como valor fundante, à realização dos direitos fundamentais” (OLIVEIRA, 2004, p. 14). Nessa dimensão político-social, o Estado deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser o instrumento, o meio pelo qual o homem será materializado como um ser dotado de direitos, tendo por meta a conquista de sua liberdade.

No caso da sociedade brasileira, o Estado Democrático de Direito encontra-se formalmente instituído no caput do art.1º da Constituição Federal de 1988. Essa nova ordem constitucional rege-se pela erradicação de qualquer tipo de opressão ou autoritarismo, visando à construção de uma sociedade justa e solidária, à integração de todos na vida social e política do Estado, submetendo-se às regras constitucionais e às premissas da democracia e, sobretudo, à proteção e consecução dos direitos fundamentais inerentes a todos os indivíduos.

2 Na obra de Silveira e Freitas (2017), a definição de minorias consistiria numa construção baseada no contexto social, político ou econômico em que está inserida e nas particularidades encontradas nos grupos minoritários, podendo ser revistas a qualquer momento, de modo a evitar a exclusão de determinados grupos minoritários e incluir posteriormente outros que venham a surgir. Se trata, assim, de um conceito não estanque, aberto a novas realidades e a mudanças fruto dos arranjos sociais, políticos e econômicos.

encontram sob o manto da invisibilidade social, um espaço marginal, no qual diversas formas de violências são impetradas sem que causem estranhamento ou alarde entre os demais.

No caso das populações LGBT, o reconhecimento de sua condição de minoria se faz ao assumirmos que vivemos em uma sociedade, na qual se produz e reproduz, cotidianamente, a heteronormatividade.

A heteronormatividade é um padrão normatizador das sexualidades que opera a partir da aceitação de que a heterossexualidade é a condição natural e legítima dos seres humanos (PETRY; MEYER, 2011).

De acordo com Santos (2007), o termo heteronormatividade é fruto da junção de dois radicais: hetero e norma.

Hetero se relaciona ao diferente, aquele que não é igual, ao outro. No caso de uma interpretação dentro das discussões sobre sexualidade o “outro”, o “diferente” é aquele que não é do mesmo sexo. Já o vocábulo norma, pode se referir tanto, às leis e as regras, quanto ao próprio estatuto de ser normal, de ser são.

Assim, seguindo o raciocínio de Santos (2007), a heteronormatividade pode ser concebida como a “regra heterossexual” ou a “normalidade heterossexual”. O que, de um jeito ou de outro, nos aponta que a heterossexualidade passa a ser encarada como um ordenamento para todos, uma condição necessária para a legitimação da normalidade sexual dos sujeitos.

Para Louro (2007), a heteronormatividade pode ser pensada como um conjunto de ideias e práticas que tem por finalidade normatizar os modos de ser, sentir e agir dos indivíduos com vista à manutenção da heterossexualidade como padrão social.

O pensamento heteronormativo se baseia em uma ótica binária e naturalizada, na qual se tem que machos e fêmeas constituem dois grupos humanos distintos, naturalmente dados, com papéis antagônicos e complementares. Sob sua ótica, todos os homens são sujeitos fortes, viris e másculos, que sentem desejo pelas fêmeas de sua espécie, e as mulheres são, naturalmente, dóceis, frágeis, femininas e desejanter desses machos. Essa é a pretensa regra.

Tal perspectiva revela a construção de, ao menos, dois modelos totais que tem por intenção preestabelecer uma espécie de essência para os indivíduos.

O primeiro diz respeito a crença de que há um conjunto de predicados, por meio dos quais, é possível se determinar que identidades são masculinas ou femininas. É a construção de uma forma de compreensão a partir da expressão “todo homem” ou “toda mulher”, como se houvesse um script pré-moldado para esses sujeitos, uma forma de matriz.

O segundo se refere a uma lógica restritiva, através da qual se assume que homens desejam sexualmente, apenas, as mulheres, e que estas, unicamente, por eles se sentem atraídas. Esse sistema de ideias nega veementemente quaisquer outras formas de arranjos sexuais e afetivos.

É por esse motivo que Miskolci (2012) revela que

a heteronormatividade é um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle [...] ela não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e “natural” da heterossexualidade (MISKOLCI, 2012, p. 156-157).

O perigo dessa forma de pensar tem relação estreita com a capacidade de capilarização do discurso heteronormativo que, legitimado pelos grupos sociais hegemônicos, se reproduz por todos os espaços sociais apontando os indivíduos não heterossexuais como sujeitos abomináveis, cujos corpos não possuem valor e que, por esse motivo, podem ser desacreditados socialmente.

Corpos desacreditados são corpos reconhecidos como ilegítimos, inadequados, marcados por um querer pretensamente perigoso. São corpos marginais, sujeitos à correção que, ao serem considerados desviantes, são constantemente confrontados e perseguidos.

É nesse sentido que Cabral (2016) afirma que a heteronormatividade é:

um conceito usado para descrever situações em que orientações sexuais diferentes da heterossexual são ignoradas, marginalizadas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas, a partir da noção de que existem duas categorias distintas e complementares (homem/macho e mulher/fêmea) e que relações sexuais e maritais consideradas normais se dão entre pessoas de sexos diferentes, cada qual com determinadas funções naturais (CABRAL, 2016, p.128).

Deste modo, as perseguições heteronormativas são estratégias de materialização do heterossexismo social que se refere a um sistema em que a heterossexualidade é supervalorizada e “institucionalizada como norma social, política, econômica e jurídica, não importa se de modo explícito ou implícito” (RIOS, 2009, p.62).

A institucionalização da heterossexualidade como padrão sexual humano se apoia em um conjunto de discursos de poder oriundos de classes sociais cujas ideias têm forte impacto na constituição dos povos.

Assim é que a Igreja, referência social na Idade Média, estabeleceu a homossexualidade como heresia; os saberes biomédicos, força pujante na Era Moderna, apontaram a homossexualidade como uma espécie de doença, e o estado, por meio do direito, até recentemente, criou um conjunto de impedimentos legais para aqueles que vivem relações homoafetivas.

A constituição discursiva elaborada para produzirmos os indivíduos não heterossexuais, desde o princípio, concorre para uma hierarquização das sexualidades, ponto de onde se assume que a normalidade é experimentada, unicamente, pelos indivíduos heterossexuais.

O problema dessa forma de se conceber a realidade é a construção de uma espécie de *apartheid* de impactos que não se restringem à esfera sexual. O heterossexismo e a heteronormatividade são agentes de interdição social, provocam embaraços à cidadania, comprometem a sobrevivência material das pessoas de identidade LGBT e concorrem diretamente para o recrudescimento da violência LGBTfóbica. Tais apontamentos expõem a necessidade de assumirmos a existência de uma outra forma de divisão social que tem por base a sexualidade.

Assim, tem-se que nas sociedades heterossexistas, de um lado se encontram as pessoas que se assumem heterossexuais e que, por essa razão, podem desfrutar de um determinado endosso social, uma creditação positiva que constituirá sua condição cidadã, e de outro, um grupo de indivíduos que não se encaixam nesses ditames e que, por esse motivo, são submetidos, constantemente, a um conjunto de interpelações injuriosas e sanções no acesso aos bens sociais relativos à produção de uma vida com mais dignidade.

No pensar heterossexista, as populações LGBT representam a subversão de uma pretensa ordem natural, concepção que expõe o ranço resultante de uma fusão perigosa entre o saber religioso e àquele proveniente de uma lógica de medicalização da sexualidade.

A consequência disso é a costumeira produção de discursos sobre as pessoas de identidade LGBT que facilmente envolvem os termos: promiscuidade, imoralidade, sujeira, pecado, loucura, debilidade e doença.

Reparem que ambas as perspectivas, tanto a religiosa, quanto a biomédica, esvaziam o homem do direito de dizer e produzir, livremente, as expressões de sua sexualidade. As duas concepções colocam os sujeitos LGBTs como se necessitados de cuidados, senão os dos médicos, ao menos o do padre. E esse é um ponto que precisamos retomar.

O pensamento heterossexista inscreve nos corpos das pessoas de identidade LGBT a marca da alienação, da incapacidade de dizer sobre si e a consequente necessidade de tutela, de orientação, de encaminhamento.

Contudo, se antes, aos não heterossexuais, cabia uma intervenção proposta pela igreja ou pelos dos profissionais da área de saúde, hoje, um vasto conjunto de atores sociais são mobilizados para dissuadir e reencaminhar àquele que, pretensamente, se desvia.

Assim, familiares, escola, meios de comunicação, mercado de trabalho e diversas outras instituições sociais se prestam ao agenciamento de homens e mulheres para as fileiras da heterossexualidade. É nesse sentido que Rios (2009) nos fala da institucionalização da heterossexualidade como norma tácita ou explícita.

De acordo com Butler (2006), o arregimentamento se inicia precocemente, precede até mesmo o nascimento do indivíduo, que ainda no ventre da mãe já é enunciado como homem ou como mulher, como se essas duas categorias não fossem construídas no cotidiano, fruto de relações sócio-históricas, como se elas fossem simples achados da natureza.

Com relação a esse ponto, Miranda (2010) refere que “os sujeitos são reconhecíveis, primeiramente, de acordo com seu gênero, masculino ou feminino, delimitados pela matriz heterossexual” (MIRANDA, 2010, p.89).

A questão é que no sistema heterossexista, se concebe o que é ser homem e o que é ser mulher a partir da genitalidade. Logo, a enunciação do ser que nascerá se faz com base no dimorfismo dos seus órgãos sexuais.

Assim, pelas lentes da heteronormatividade, de maneira simplista, se assume que, na presença dos órgãos reprodutivos femininos, se tem uma mulher que, no futuro, naturalmente, se atrairá pelo sexo masculino. E, se verificada a existência dos caracteres sexuais masculinos, ali existe um homem, o qual, futuramente, se interessará por mulheres.

Essa concepção linear tem por finalidade a garantia da “inteligibilidade para o gênero, a coerência do gênero com o corpo que o abriga e as relações sexuais coerentes e estáveis” (MIRANDA, 2010, p.89-90). O autor destaca que, nesse sistema, os sujeitos que não se encaixam são deslegitimados, vistos como desiguais, destinados à composição de um exército de corpos abjetos³.

3 Corpos abjetos, na concepção de Butler (2001), são corpos abomináveis, os quais, por não viverem sob o manto do endosso social, têm sua legitimidade humana questionada. Assim, para o nazismo, os judeus eram vistos corpos abjetos, para os colonizadores europeus, os negros escravizados também o eram, e hoje, sob a ótica do heterossexismo, as pessoas de identidade LGBT, também, o são.

A abjeção dos corpos LGBTs é uma consequência da normatização das sexualidades, pois é, justamente, quando a heterossexualidade passa a ser vista como um ideal a ser perseguido, que as demais expressões sexuais não heterossexuais adentram no campo da abjeção. Por essa razão, a heterossexualidade imposta é um marcador de exclusão social.

É nesse sentido que Butler (2003) afirma que existe uma demanda social por uma coerência entre gênero, desejo e prática sexual e que na ausência dela, criam-se situações de não reconhecimento e não validação dos indivíduos.

A ideia de uma desigualdade com base na sexualidade, capaz de degradar a noção de humanidade é apontada por Butler (2006) ao falar das normas como elementos de controle e exclusão social.

Nesse sentido, a autora nos lembra que “as normas que nos permitem ser reconhecidos como humanos são articuladas socialmente e com variações” (BUTLER, 2006, p.14). Essas variações têm relação estreita com o momento histórico e as correlações de força que definirão qual o discurso vencedor, aquele que sofrerá popularização.

Assim, é por meio dessas mudanças de paradigmas que, onde antes se foi possível ver semelhança, em outros tempos, pode se enxergar a diferença. Uma diferença que, sob dadas condições, pode expurgar do outro a condição de ser reconhecido socialmente como humano e detentor dos direitos inerentes a essa condição.

Na ausência da possibilidade de se viver os plenos direitos, têm-se aqueles, que segundo Butler (2006), passam a ser considerados, “menos humanos”, ou seja, são excluídos da participação nas deliberações sociais e políticas que lhes constituirá a experiência cidadã. Corpos abjetos são corpos considerados “menos humanos”, indivíduos sobre os quais se discursa, sem que sejam capazes de discursar sobre si.

A abjeção dos corpos se faz pelo reconhecimento da incompatibilidade entre determinados sujeitos e a matriz hegemônica (BUTLER, 2006). No caso das populações LGBT, a abjeção desses corpos implica no estabelecimento de um conjunto de práticas sociais que, veladamente ou não, conduzirão essas pessoas a determinadas posições precárias no ordenamento social.

O ponto precário de fixação desses sujeitos na sociedade confere materialidade ao rechaço social que lhes é infringido pois, ao lhes interditar o acesso à saúde, educação, trabalho, segurança e demais produtos essenciais para a cidadania, o heterossexismo atua tanto sobre aqueles já reconhecidos como desviantes, quanto envia uma mensagem de intimidação para aqueles que possam pensar em sê-lo.

Dessa forma, o fracasso programático das populações LGBT tem duplo propósito: se trata de punir aqueles que já se desviaram da norma heterossexual, como também, cria as condições para o temor daqueles que ainda experienciam sua sexualidade minoritária de forma velada.

Importa, assim, que percebamos que essa estratégia se baseia em uma concepção na qual se crê que ser lésbica, gay, bissexual ou transgênero é considerado uma opção do indivíduo, algo de que ele pode declinar, se assim for de seu interesse. Em tal abordagem não se acredita que a instituição da identidade de gênero e da orientação sexual são processos complexos nos quais se articulam fatores biopsicossociais mediados pela cultura.

Pensar ser LGBT como algo que se escolhe é problemático, pois o discurso popular da “opção sexual” pode escamotear a ideia de reversibilidade, de reenquadramento.

Ademais, assinala uma visão superficial do fenômeno, pois a identidade LGBT é fator constitutivo dos indivíduos que assim se autodeclaram. Não é como vestir uma indumentária, algo que pode ser agregado ou apartado dos corpos ao bel prazer do usuário.

Por outro lado, ainda que ser de identidade LGBT representasse uma tomada de decisão, uma espécie de opção feita pelo sujeito, não há ilicitude nas sexualidades minoritária, logo não há necessidade de correção, de reordenamento ou readequação. Em regimes democráticos, as pessoas devem ter discricionariedade para livremente expressarem sua identidade e sua afetividade sem que sejam repudiadas por esse motivo.

Analisando por esse aspecto, podemos afirmar que os embaraços impostos às populações LGBT são uma afronta a liberdade individual, aos direitos humanos e um agravo a vivência do ideal democrático (LOURO, 2010). Por essa razão, interpelar, constantemente, o heterossexismo e a heteronormatividade são formas de se produzir uma sociedade cada vez mais solidária e inclusiva.

Contudo, para que confrontemos os limites impostos a partir de uma ótica heterossexista, precisamos ter claro que o fracasso deliberado das populações LGBT corporifica uma estratégia de manutenção de poder, por meio da qual, um conjunto de aparelhos ideológicos são mobilizados para a reprodução do paradigma de dominação masculina que é, eminentemente, burguês e heterossexual.

É a partir da apropriação deste saber, que vincula sexualidade, controle, poder e desigualdade social que poderemos escapar de leituras puramente subjetivistas sobre a matéria e abordá-la como questão social, como é o caso. Para isso, precisamos reconhecer que o heterossexismo, a heteronormatividade e o escárnio às populações LGBT, no ocidente, foram engendrados historicamente no seio das classes abastadas, a partir de interesses políticos e econômicos.

Dessa feita, voltamos a afirmar: a heteronormatividade e suas implicações fazem parte de uma questão social complexa e inadiável, da qual não podemos nos abster face ao recrudescimento do ódio às minorias sexuais.

HETERONORMATIVIDADE: ALGUMAS CATEGORIAS IMPORTANTES PARA UM DEBATE LIBERTADOR

Considerando o alcance do discurso heteronormativo nos diversos extratos sociais e sua livre circulação dentro das instituições, não podemos negar que vivemos em uma sociedade abarcada por ideias pré-estabelecidas a respeito de diferenças inerentes à condição de homem e mulher.

De acordo com os essencialistas⁴, essas diferenças teriam suas raízes no dimorfismo dos corpos e a sua materialização no ordenamento social seria o espelhamento da própria natureza, que teria criado os homens com dados predicados relativos à vida social e ao comando, e as mulheres com outros predicados, vinculados à vida doméstica e a submissão.

Nessa forma de pensar, a coisa, em sua essência, seria exatamente como ela se apresenta. Não haveria questionamentos, nem espaços para a divergência, pois sob o império das causas naturais não se falaria sobre historicidade ou dialética.

Contudo, esse discurso de aparente coerência, escamoteia a construção de, pelo menos, duas formas de dominação. Uma impetrada contra as mulheres, seus corpos, suas vontades e suas capacidades. E outra, relacionada a todos os corpos que não se rendem ao pretense poder da enunciação genital.

Desta maneira, não podemos negligenciar que as mulheres são sujeitos históricos e que elas, assim como os homens, se transformam ao longo dos séculos. Tais mudanças são causa e consequência dos avanços sociais, culturais, políticos e econômicos. Ser mulher é estar em trânsito, é se reconstruir. Exatamente o oposto daquilo defendido pelo inatismo heteronormativo.

4 De acordo com Charles e Grusky (2004), no estudo da sexualidade e das relações de gênero, essencialistas são todos (as) que se afiliam às ideias defendidas pelo essencialismo, base conceitual dos fenômenos de segregação sexual que apresentam o homem e mulheres de maneira assimétrica e bipolar, cujos interesses e capacidades se encontram determinados por condicionantes genéticos.

Por outro lado, é importante reconhecer o valor de mulheres e homens que não enxergam nos órgãos sexuais um destino a ser cumprido. Esses sujeitos são corpos que contestam, que se reinventam, que se (re)constróem no seio da sociedade e que, por essa razão, recorrem à História, com H maiúsculo, para a promoção do desvelamento de formas deliberadas de discriminação e exclusão social.

Por conseguinte, corpos LGBT são, sobretudo, corpos desejanτες de liberdade. Lutam por pluralidade, pela condição de serem imprevisíveis, metamórficos e de (re)construírem, livre de amarras, a sua experiência de sexualidade e de cidadania.

Ante a esse movimento, podemos depreender que, apesar de sua voracidade, o discurso heterossexista não ecoa na ausência de resistências. Na contemporaneidade, as produções dos movimentos sociais identitários têm evidenciado o caráter segregacionista e controverso do binarismo sexual e de gênero.

As abordagens feitas por esses grupos de indivíduos apresentam, segundo Louro (2010), a sexualidade como uma construção histórica, atravessadas por lutas pró-hegemônicas, onde discursos divergentes criam e se apropriam de categorias que serão utilizadas para a análise da realidade.

As categorias analíticas propõem bases explicativas para os fenômenos, dissecam-lhes à luz das convicções de seus proponentes e criam inteligibilidade para os fatos.

Assim, em um estudo sobre a heteronormatividade que se comprometa com a valorização da diversidade humana, a mobilização das categorias implicadas na discussão é fundamental para que fortaleçamos a luta desses coletivos para além de espontaneísmos. É dessa maneira que apresentamos as contribuições dos estudos sobre gênero para uma análise dos agentes determinantes da opressão baseada na sexualidade.

Na acepção que interessa a este artigo, gênero é uma categoria analítica, discutida interdisciplinarmente, cunhada dentro dos movimentos sociais, mais especificamente, dentro do movimento feminista (AMORIM, 2011).

Trata-se de um esforço de ressignificação, operado pelas mulheres feministas, que pretende situar, criticamente, as relações de poder entre mulheres e homens, mulheres e mulheres e homens e homens nas sociedades contemporâneas. As feministas, ao proporem sua análise, se apoiaram na ideia da opressão feminina.

Mulheres são uma classe oprimida. Nossa opressão é total, afetando cada faceta de nossas vidas. Somos exploradas como objetos sexuais, criadoras, serventes domésticas e trabalho barato. Somos consideradas seres inferiores, cujo único propósito é melhorar a vida dos homens. Nossa humanidade é negada (REDSTOCKINGS, 2012, p. 4).

As discussões iniciais sobre gênero estiveram ligadas a questão da assimetria de poder entre homens e mulheres e a não aceitação feminina de que, na natureza, se encontravam as causas de tal realidade.

Sendo assim, gênero se apresentou como um contraponto às teorias biologicistas que buscavam explicar, por meio das diferenças corpóreas, as razões pelas quais, homens e mulheres desfrutavam de status sociais tão distintos. Por meio do gênero, se questionou a produção social do poder masculino (SCOTT, 1995).

De acordo com Santos (2008), o poderio masculino, durante muitos séculos se legitimou por meio de explicações que evocam a fortitude masculina e a fragilidade dos corpos femininos

como razão primeira dos privilégios vividos pelos homens. A intenção seria fazer recair sobre a natureza as causas da dominação masculina.

Para a reificação desse discurso, um conjunto de estratégias e argumentos foi utilizado. Mobilizou-se, inclusive, a antropometria para desacreditar o poder feminino de autotutela.

As características biológicas, entre elas a pouca força física e até mesmo o menor peso do cérebro, estavam no centro desta concepção. Na tentativa de explicar que é da “natureza” feminina ser frágil e da “natureza” masculina ser forte. Que o lugar “natural” da mulher é a casa, e o lugar “natural” do homem é a rua (SANTOS, 2008, p.23 – grifo do autor).

Contudo, para as feministas, esses argumentos não pareceram suficientes. Tais mulheres não criam em uma essência feminina atrelada a fragilidade, tampouco acreditavam ser a fortitude uma característica inerente a todos os homens. Para elas, parecia claro que diversas eram as formas de se vivenciar a masculinidade e a feminilidade, sendo necessário, então, buscar fora do reino natural, as razões para a enunciada superioridade masculina.

Não tardou para que as feministas percebessem que as chaves da questão estavam no campo social. Nesse espaço onde os corpos eram assumidos como masculinos ou femininos e acrescidos de um conjunto de predicados.

A análise histórica revelou a essas mulheres que corpos masculinos e femininos recebiam, já na origem, investimentos discursivos distintos. Nessa feitura, atributos altamente valorizados, como é o caso da racionalidade, da coragem e da segurança eram facultados àqueles convencionados socialmente como “homens”, e características menos apreciadas como a afetuosidade, intuitividade e emotividade foram outorgadas à figura da “mulher”. Esse dizer, intencional, conferia habilidades e capacidades diferentes a esses dois seres sexuais (macho e fêmea), de maneira que, oportunamente, eles assumissem uma relação, ora de oposição, ora de complementaridade.

As feministas entenderam, então, que na arena social, os corpos nascidos em matéria eram reinterpretados e ressignificados à luz de interesses sociais, culturais, políticos e econômicos (SAFFIOTI, 2005). Além disso, analisaram que a opressão feminina, vivida dentro e fora do território doméstico, se iniciava com o discurso, “instrumento de organização do mundo, que não reflete a realidade biológica primária, mas que constrói os sentidos desta realidade” (SCOTT, 2002, p.15).

A partir disso, desfez-se, para elas, o argumento da diferença natural entre homens e mulheres e se instituiu a ideia da diferença socialmente construída, com fins de manutenção de relações de poder e submissão, bases constituintes do patriarcado.

Dessa feita, descortinou-se que corpos naturais, para se transformarem em corpos culturais, passam por um processo de impregnação, onde ideias cristalizadas sobre masculinidade e feminilidade delimitarão as especificidades de machos e fêmeas, o que comporá, com detalhamento, quais os papéis sociais que cabem a cada um desses dois grupos de seres.

É importante que percebamos que os papéis sociais não dizem respeito apenas ao lugar do feminino, também revelam *scripts* para a vivência da masculinidade. Homens e mulheres se acham implicados em viver sob a norma, ambos precisam se portar conforme ela arbitra, uma vez que “os campos de atuação de cada sexo são definidos a partir dos papéis que a sociedade atribui a homens e mulheres” (NADER; CAMINOTI, 2014, p .02).

Isso significa dizer que, se as mulheres são agenciadas a se portar conforme a norma, os homens, igualmente, dela não escapam, uma vez que fora dos padrões viris não há o reconhecimento da “autêntica” masculinidade, prerrogativa para o usufruto dos privilégios próprios do patriarcado.

Nesse sentido, o homem que não se encaixa é deslegitimado, é visto como “menos homem” e enfrenta, constantemente, situações de exclusão. É nesse sentido que os estudos feministas nos alertam que a vivência dos tradicionais papéis sociais diz respeito a materialização do modelo dos papéis de gênero.

Um dos grandes motes dos estudos feministas é a desnaturalização do binarismo entre homens e mulheres, e para tal advoga-se que os modelos atuais de masculinidade e feminilidade são artefatos culturais, deliberações hegemônicas, atravessadas por interesses políticos que vislumbram o controle social.

A partir dessas lentes, as feministas creem que não existe “homem” ou “mulher” a priori, como categorias prontas e acabadas. Para elas, tais sujeitos são construções históricas, fruto de relações sociais, o que refuta a ideia de uma matriz biológica determinante e imutável.

É por esse viés que os estudos feministas têm consubstanciado a luta política em torno das identidades masculinas e femininas, as quais começam a ser pensadas como múltiplas, desfazendo-se, paulatinamente, uma estereotipia relativa a padrões de masculinidade e feminilidade, o que tem especial emprego dentro da compreensão das ideias de identidade de gênero e orientação sexual, aspectos importantes para a desconstrução do preconceito contra as pessoas de identidade LGBT.

A ideia de identidade de gênero surgiu dentro da área da saúde, durante o período de forte medicalização do corpo e da sexualidade. Sob a ótica médica, tal categoria dizia respeito a uma relação de desconformidade entre o sexo biológico e a auto identificação dos sujeitos. Para a medicina, tal condição revelava um transtorno, uma anomalia, um caso de saúde psiquiátrica (MAKSOUUD; PASSOS; PEGORARO, 2014).

Contudo, com o fortalecimento dos movimentos sociais identitários, a categoria identidade de gênero foi reivindicada, assumindo uma conotação política de enfrentamento, que ao mesmo tempo que interpela a patologização da assimetria entre auto identificação e sexo biológico, advoga o reconhecimento social do direito à autodeterminação.

Assim, sob essa perspectiva política, pensar a identidade de gênero seria entendê-la como a crença de se ser masculino ou feminina, conforme características, condutas e papéis sociais convencionados para os machos e fêmeas (SILVA, 2000).

Para Wittmann (2016), a identidade de gênero representaria uma identificação subjetiva das pessoas com aspectos normativos ou não de feminilidades e masculinidades.

Ambas as abordagens creem que a instituição da identidade de gênero é um fazer relacional de reconhecimento de papéis sociais e identificação com esses papéis. Para as autoras, esse processo não, obrigatoriamente, ocorre em alinhamento com o sexo biológico, o que significa dizer que há seres humanos, que se auto identificam como mulheres vivendo em corpos socialmente assumidos como masculinos e, existem homens que vivenciam sua masculinidade, ainda que, em corpos femininos.

Dentro dessa discussão, as pessoas que se sentem identificadas com seu sexo biológico, são denominadas cisgênero, e as que não vivem sob essa mesma condição são designadas, transgênero.

Transgênero é um termo “guarda-chuva”, destinado a reunir debaixo de si todas identidades gênero-divergentes, ou seja, identidades que, de alguma forma e em algum grau, descumprem, ferem e/ou afrontam o dispositivo binário de gênero. Transgênero tampouco diz respeito ao gay (ou lésbica ou bi) [...], como também não deve ser considerado como doença mental ou comportamento depravado, tratando-se apenas e tão somente de uma circunstância sociopolítica de inadequação às normas de conduta de gênero (LANZ, 2014, p.07, grifo do autor).

O apontamento trazido por Lanz (2014), além de apresentar a diversidade de sujeitos contidos na categoria transgênero, nos dá pistas sobre uma importante diferenciação entre identidade de gênero e orientação sexual, categorias que, face à linearidade proposta pelo pensamento heteronormativo, comumente, são tratadas como sinônimas.

Contudo, a identidade de gênero revela um profundo sentido sobre si, já a orientação sexual diz respeito ao interesse pelo outro, ou seja, é “[...] componente da sexualidade enquanto conjunto de comportamentos relacionados com a pulsão sexual e com sua concretização” (BORILLO, 2010, p.23). O autor prossegue ao estratificar as diferentes formas de expressão da orientação sexual.

Se a atração sexual é dirigida para pessoas do mesmo sexo, designamos tal orientação por “homossexualidade”; se ela se inclina para o sexo oposto, trata-se da “heterossexualidade”; e, ainda, de “bissexualidade”, se o sexo do parceiro é indiferente (BORILLO, 2010, p.23, grifo do autor).

Contribuindo com essa análise, Lanz (2014), de forma contundente, procura esclarecer as diferenças entre as categorias ao dizer que, “podemos descrever sexo como aquilo que a pessoa traz ‘entre as pernas’, gênero como aquilo que traz ‘entre as orelhas’ e orientação sexual como quem ela gosta de ter entre os braços” (LANZ, 2014, p.41, grifo do autor).

A importância da apresentação, da contextualização e politização dessas categorias se faz em função da necessidade de propormos modelos de sociabilidades que garantam mais dignidade a todos, independentemente da orientação sexual ou identidade de gênero, características que vem sendo utilizadas na legitimação da desumanização de uma parte significativa de nosso povo.

Por divergirem do padrão heterossexual, as pessoas de identidade LGBT, sistematicamente, são colocadas em situação de secundarização, desvantagem e ridicularização em nossa sociedade. Sobre esses indivíduos se anovelam diversas formas de punição que, de forma velada ou explícita, tencionam em lhes converter à heterossexualidade ou lhes conduzir a uma situação de marginalidade (BUTLER, 2006). Nesse sentido, suas trajetórias pessoais sofrem um conjunto de embaireamentos, quer seja pela rejeição familiar e dos “colegas”, que censuram e se afastam, quer seja, pelas táticas escolares de expulsão indireta, quer seja pelo mercado produtivo, o qual opera a partir de estereótipos que, comumente, degradam as pessoas de identidade LGBT.

Ademais, importa dizer que as lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros vivem, cotidianamente, o medo da morte, pois elas são as vítimas preferenciais de um conjunto significativo de

pessoas de diferentes classes sociais e níveis de escolaridade, que embebidas pelo machismo, pela misoginia ou pelo fanatismo religioso têm disseminado o ódio às sexualidades minoritárias.

LGBTfobia é o nome dado, na atualidade, às diversas práticas que expressam o rechaço às pessoas de identidade LGBT, e pode ser compreendida como o “conjunto de anseios como ira, nojo, desconforto, receio, horror, desprezo e descaso pelas pessoas que não estão incluídas nas definições rígidas amarrados a heteronormatividade e a dialética binária de gênero” (BRASIL, 2018, p.7).

Essa modalidade de aversão é a principal causa de morte violenta das pessoas de identidade LGBT no Brasil, conforme expõe o Grupo Gay da Bahia (2017), que há quase quarenta anos relatoria a escalada dos crimes de ódio heterossexista no país.

445 LGBT+ (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais) morreram no Brasil, (incluindo-se três nacionais mortos no exterior) em 2017 vítimas da homotransfobia: 387 assassinatos e 58 suicídios. Nunca antes na história desse país registraram-se tantas mortes, nos 38 anos que o Grupo Gay da Bahia (GGB) coleta e divulga tais estatísticas. Um aumento de 30% em relação a 2016, quando registraram-se 343 mortes (GRUPO GAY DA BAHIA, 2017, p.01).

Os dados são aterradores. Falam de uma forma de violência produzida por um discurso ideológico, que não só embarreira ou interdita, mas que ceifa vidas com requintes de crueldade.

A LGBTfobia é causa e consequência da desumanização operada pela negação da alteridade. Representa uma estratégia desesperada de homogeneização que vai de encontro à ideia de igualdade na diferença. É, sobretudo, um instrumento do pensamento hegemônico e conservador para a manutenção do *status quo*, por essa razão, a LGBTfobia não se circunscreve a fazeres individuais ou de coletivos bem delimitados, se constituindo, por vezes, em uma prática institucionalizada.

De acordo com a Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, a LGBTfobia Institucional se manifesta “em comportamentos e práticas discriminatórias cotidianas no atendimento a pessoas de identidade LGBT em instituições estatais e privadas” (SÃO PAULO, 2017, p. 26). Essas atitudes ou atos podem ser caracterizados pela simples falta de cortesia ou atenção como a que é destinada aos demais usuários dos serviços, podendo chegar à graves violações de direitos, como por exemplo, negar a uma travesti ou mulher transexual o direito ao leito na enfermagem feminina em um hospital.

Sobre essa discussão, Borrillo (2010) acrescenta que a LGBTfobia institucional extrapola a ação do ser em particular, assumindo a prerrogativa da representatividade do pensamento da organização. O que, em aspecto último, implica em dizer que, a ação LGBTfóbica dos agentes das instituições deve ser tomada como uma ação da própria instituição a qual eles representam.

A despeito do descompasso entre a demanda por segurança e respeito e a não criminalização da LGBTfobia no Brasil, sabemos que tais práticas devem ser enfrentadas, não só pelo viés legal, mas também, por intervenções educativas que deem conta de propor novos modelos de sociabilidade que visem o resguardo tanto do direito à igualdade, quanto o direito à diferença.

Nesse sentido, instituições basilares como as famílias e as escolas devem ser parceiras de uma construção social plural, com vistas a erradicação da discriminação com base na identidade de gênero e orientação sexual, sob pena de não dar consequência ao projeto de uma sociedade mais igualitária, como a que se deseja.

Contudo, apesar do reconhecimento do papel da escola e da educação no enfrentamento as desigualdades com base nas questões de gênero e sexualidade, autores com Altmann (2001), Louro (2007), Maia (2011), Nader e Caminoti (2014), apontam a persistente timidez das iniciativas escolares. Por outro lado, autores como Junqueira (2010), Louro (2010) e Silva e Ruskowsk (2016) revelam a utilização da escola como instrumento de homogeneização, controle social e veiculação do ódio heterossexista, o que nos leva, a seguir, a debater a escola como tempo/espaço de vivências heteronormativas.

ESCOLA HETERONORMATIVA: A FORMA QUE DEFORMA

A despeito do recorrente discurso sobre a crise da escola (GOMEZ, 2001; SACRISTÀN, 1999; VORRABER, 2003), a educação escolarizada ainda é reconhecida como um fator distintivo para a formação do ser humano.

Isto ocorre porque, de forma geral, para além da obrigatoriedade do ensino, se acredita que a escola concorre para o enriquecimento da subjetividade do indivíduo, proporciona seu mergulho na cultura da qual faz parte e lhe aproxima das oportunidades próprias àqueles reconhecidos como cidadãos (SACRISTÀN, 2000). Sob essa ótica, a atuação da escola se faz sentir tanto de forma intrínseca, quanto relacional.

No seio da escola, por meio de relações sociais, saberes, práticas e discursos, o homem enriquece a sua subjetividade, percebe a si próprio e dá consequência ao fluxo permanente de formação de sua identidade.

De outra maneira, nas salas de aulas, pátios, corredores e bibliotecas, o homem se apropria das formas de ser e fazer de sua sociedade, dos artefatos, tradições e normas próprias de sua cultura, elementos necessários para sua inclusão.

Esse processo, iniciado por meio da socialização primária, de responsabilidade dos grupos familiares, ao ser compartilhado e ampliado pela educação escolarizada, cria e aprofunda relações de reconhecimento e pertencimento que são imperiosas para a coesão do corpo social (BOYER, 2015).

Deste modo, a escola, de forma sistemática e intencional apresenta para o sujeito as condutas, comportamentos e saberes aclamados como essenciais para a vida em sociedade e, por essa razão, segundo Boyer (2015), é reconhecida como um potente instrumento na passagem da vida doméstica para a vida social.

As marcas deixadas pela experiência escolar, acrescidas de outras, resultantes da vivência do homem nos demais espaços sociais, lhe confere as bases sob as quais se apoiarão sua forma de ser, compreender e intervir no mundo. De acordo com Ribeiro (2001), isto significa dizer que, para além dos saberes escolares tradicionalmente dispostos em disciplinas, a escola é uma importante proponente de formas de sociabilidades, matéria sob a qual são erigidas as relações sociais.

Um dos principais pontos de tensão concernente a função da escola como propositora de modelos de sociabilidades, diz respeito ao aparelhamento das instituições de ensino e sua utilização para o sustento de projetos hegemônicos e contra populares, pois, a escola, ao ser impregnada pelas ideologias dominantes, se traveste em uma instituição a serviço da dominação cultural e exclusão social.

A dominação cultural operada por dentro da escola, a exemplo do que ocorre na própria sociedade brasileira, se baseia na reprodução de representações inferiorizantes de coletivos culturais que não correspondem aos modelos pré-estabelecidos que foram importados das civilizações supostamente desenvolvidas.

Em nosso caso, fomos levados, ora pelo uso da força, ora por meio da simbologia, a admitir como nossos um conjunto de valores próprios das sociedades europeias, cuja representação de legitimidade e cidadania repousava, de acordo com Silva (2009), sobre os traços do homem branco, burguês, cristão e heterossexual.

A adoção desse modelo - naquele tempo e nesta época - determina um conjunto de possibilidades e impossibilidades para as diferentes pessoas pois, segundo Medeiros (2009), quanto mais aproximados da imagem eurocêntrica, mais acolhidos, mais respeitados e mais incluídos, e quanto mais distantes desse padrão, mais socialmente desvalorizados.

Isto posto, podemos depreender que as mulheres, negros e indígenas, os trabalhadores, os que professam crenças diferentes da cristã e as pessoas de identidade LGBT, em nossa sociedade, são vitimados por um processo de estratificação social que tenciona lhes induzir à marginalização.

Importa dizer que essa forma de estratificação social, produzida a partir de um modelo de homem, não obstaculariza apenas a construção do apreço e vínculos de solidariedade em uma esfera subjetiva. Esse fazer extrapola os significantes pessoais, desdobra-se em facetas diversas que, ao serem operacionalizadas num campo social perpassado por conflitos, convergem para o recrudescimento da intolerância e violência, razão pela qual, a dominação cultural, fortemente fundamentada pelo poder econômico, se coloca como um empecilho para o reconhecimento e legitimação da alteridade e, por consequência, o desenvolvimento de relações simétricas entre os homens.

No tocante à educação escolarizada, a importação desse padrão de branquidade e sua reprodução cotidiana por meio do currículo relega uma parte expressiva da comunidade escolar a um situação de persistente depreciação, pois esses sujeitos, por não corresponderem às expectativas do modelo eurocentrista, têm a sua legitimidade frequentemente questionada, são vistos como pessoas menos importantes, as quais se pode destinar o tratamento degradante que tem sido reservado às minorias.

É em meio a essa problemática que envolve padronização social, norma e exclusão que as pessoas de identidade LGBT se deparam com a escola heteronormativa.

A heteronormatividade escolar é um fenômeno institucional que se refere a reprodução de práticas, saberes, valores e comportamentos que tem por objetivo o agenciamento de corpos e mentes com vistas a perpetuação do padrão heterossexual (BUTLER, 2003; JUNQUEIRA, 2012; MORGADE; ALONSO, 2008; WEEKS, 2000).

É uma tecnologia que, a serviço do ideal heterossexista, se utiliza do respaldo e do alcance social da escola para inculcar, precocemente, tanto a naturalidade das relações de oposição e complementaridade entre homem e mulher, quanto à existência de corpos específicos para vivência da masculinidade e da feminilidade.

Nesse sentido, se trata de uma forma de controle social operado por meio de uma ideia de normalização da orientação sexual e da identidade de gênero das pessoas.

As práticas heteronormativas perpetradas pela escola têm a sua origem nos processos de dominação cultural (LOURO, 2010), por meio dos quais, determinados coletivos humanos têm seus interesses, suas práticas e sua cultura assumidas como divergentes, arbitrárias, ilegítimas e inadequadas.

É um processo que diz respeito a poder e esquecimento, uma vez que, por meio da utilização do poder político, grupos hegemônicos, que assumem possuir o discurso verdadeiro, o discurso que interessa, decidem quais modelos de sociabilidade devem se perpetuar no tempo e quais precisam ser negados, silenciados e esquecidos.

A escola, ao incorporar e veicular esses valores, se transforma em um aparelho ideológico, que a serviço do heterossexismo, impõem severas restrições às expressões da sexualidade de seus convivas. Isso ocorre porque, segundo o padrão por ela adotado, só existe uma forma normal de se viver a sexualidade, aquela baseada nas relações afetivas e sexuais entre pessoas heterossexuais cisgêneras.

Essa forma de conceber o real não deixa espaço para outras possibilidades, convertendo, assim, as pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transexuais em sujeitos anômalos e marginais que precisam ser contidos e evitados.

É nesse sentido que Junqueira (2013) revela que

[...] historicamente a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês e “saudável”[...] (JUNQUEIRA, 2013, p.482, grifos do autor).

Com base nesses elementos, Junqueira (2013) argumenta que a heteronormatividade escolar se constitui em uma prática cotidiana, que não entra na escola de forma sorrateira ou pelas vias do currículo oculto⁵. Antes, ela é aceita, festejada e ritualizada por meio de discursos e práticas que objetivam agenciar as crianças, desde a tenra idade, para a reprodução dos lugares sociais previamente reservados para os homens e mulheres.

Deste modo, as disposições das salas, os espaços do pátio, as representações das famílias nos livros didáticos, as formas de organizar os esportes na educação física, as cores diferentes utilizadas para a ornamentação designada para meninos e meninas, a farda, a forma do agrupamento dos sujeitos, enfim, em tudo é possível observar o atravessamento de ideias heteronormatizadas. Isto é, no mínimo, curioso, uma vez que, tradicionalmente, a escola tem se esquivado, o quanto pode, de discutir formalmente a sexualidade e seus condicionantes.

Na contemporaneidade, o pretense silêncio escolar no que se refere à sexualidade é justificado, na maioria das vezes, pela fragilidade da formação docente, que não prepara os profissionais do magistério para o trato de questões que, para muitos, ainda representam tabus (TORRES, 2009).

Nesse sentido, Rodrigues e Sales (2011) referem que é a mobilização pessoal para o tema que leva alguns poucos professores em busca da formação continuada, o que revela a carência

5 De acordo com Silva (1995) o currículo oculto pode ser entendido como um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não estão explicitados no currículo oficial, mas que são ensinados e aprendidos nos rituais, práticas, discursos e relações sociais engendrada dentro da escola.

de uma proposta sistemática e consistente de formação docente que aborde a sexualidade como uma construção social, histórica e diversa.

A inquestionabilidade e a urgência desses apontamentos tem relação estreita com os achados da pesquisa Perfil dos Professores/as Brasileiros, realizada em 2004, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em que mais da metade dos 5000 dos professores entrevistados afirmam ser inadmissíveis as relações homoafetivas, o que inscreve esses sujeitos, dentre aqueles não reconhecem a intolerância baseada na orientação sexual e identidade de gênero como um mal que precisa ser enfrentado por meio de ações multissetoriais, que prescindem da vinculação da escola.

Esses sujeitos, certamente, somam-se ao conjunto de profissionais da educação que, por suas práticas ou omissões, concorrem para o embaraço e inviabilidade das trajetórias escolares de diversos estudantes de identidade LGBT pelo país.

Contudo, para além da precária formação docente, outros elementos pesam na decisão escolar de esquivar-se de abordar formalmente a sexualidade. O mito do contágio (BRITZMAN, 1996) é uma dessas ideias, pois muitos ainda acreditam que falar sobre sexo e sexualidade aguça a curiosidade sobre a prática.

Para Britzman (1996), o mito do contágio é uma estratégia que viabiliza a naturalização da sexualidade hegemônica, pois os estudantes, na ausência da discussão qualificada sobre a temática e circundados por práticas heteronormativas, são levados a acreditar que as coisas são o que são, sem ressalvas. Em outras palavras, o mito do contágio, procura transformar o silêncio das palavras em verdades aprendidas pelo exemplo vivo, um exemplo baseado na heteronormatividade.

Nesse sentido, nos parece pertinente as observações de Tfouni (2013) ao abordar o intercambiamento entre o interdito e o silêncio, onde o último pode estar impregnado de saberes, de ideias e de informações. Para o autor, não falar não significa não dizer.

Assim sendo, a escola heteronormativa pode até não verbalizar formalmente sobre a sexualidade, contudo, suas concepções sobre a temática são difundidas cotidianamente, especialmente, aquelas relativas à vigilância de gênero e orientação sexual (JUNQUEIRA, 2012).

Louro (2010) afirma que o discurso oficial da escola sobre a sexualidade é apenas uma pequena parte do mundo de saberes sobre os corpos e as sexualidades que a escola produz. Logo, por mais que, pelo currículo oficial, o conhecimento de sala de aula sobre sexualidade seja tipicamente sinônimo de reprodução (BRITZMAN, 1996), no qual são apresentados os órgãos dos aparelhos reprodutivos de homens e mulheres em uma perspectiva meramente procriativa, que oblivia afetividade, prazer, desejo e poder, nessas aulas, aparentemente superficiais e despretenhiosas, diversos elementos estão em jogo, muitas identidades estão sendo negociadas.

Tais negociações se referem ao direito ou não de existir. Dizem respeito a lugares sociais, a estar dentro ou fora do espectro da normalidade, de ser aceito ou negado socialmente.

Dessa feita, não é à toa que, quando na escola, eventualmente, a sexualidade é abordada, o é por meio da utilização das faces de um homem e uma mulher num entrelace perfeito do casal padrão, do casal heterossexual, recurso imagético que suprime e torna invisível toda a diversidade de sujeitos e arranjos que cabem nas vivências da sexualidade real.

Da mesma forma, não é coincidência que, na sequência didática presente nos livros escolares, comumente, a unidade seguinte àquela relativa à reprodução humana, contém um conjunto

de patologias sexualmente transmissíveis com o pior aspecto. Se trata de uma estratégia que visa promover a intimidação daqueles que, por ventura, se sintam desejantes de algo mais do que é apresentado pelo material didático.

Assim, a escola produz sobre a sexualidade todo o tempo, revela sobre os corpos ininterruptamente e, por esse viés, institui a aceitação e a negação de identidades de forma contínua. Estes elementos compõem um processo de controle social, que tem como um dos principais objetivos a (re)produção de sujeitos que vivam a sexualidade considerada “saudável”, que possam personificar o ideal heterossexual assumido como padrão da normalidade humana (LOURO, 2010).

Com base nessa padronização, as pessoas de identidade LGBT são o outro, o estranho, o anormal, o que não se encaixa. São corpos assumidos como problemáticos, subversivos, que vão de encontro a ordem natural das coisas.

São perigosos por sua malícia, são supersexuados, cuja lascividade põe em risco a pureza dos demais. São seres que desviam e levam ao desvio, são elos fracos que põem em risco a sociedade ao tentar transformar o Brasil em uma “ditadura gay”⁶. Apresentam perigo para a reprodução da espécie humana pois que, por seus “vícios”, determinam o fim da própria humanidade.

Por essas razões são sujeitos que precisam ser apartados, excluídos e combatidos. Por esse motivo, são merecedores do escárnio, do rechaço e da violência LGBTfóbica. Sobre esses sujeitos recai todo o ódio, pois que estes são a própria Geni⁷.

É nesse sentido que Barreiros (2017) nos adverte de que as pessoas de identidade LGBT, ao frequentarem a escola heteronormativa, são apresentadas à Pedagogia do Insulto, forma pela qual os sujeitos, embriagados pela ideologia heterossexista, reafirmam sua identidade normalizada expondo o outro, presumido como lésbica, gay, bissexual ou transgênero, a um conjunto de práticas aviltantes.

Para Junqueira (2012), a Pedagogia do Insulto é

operacionalizada por meio de piadas, ridicularizações, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes e desumanizantes. Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na rotina escolar de um sem-número de pessoas, desde muito cedo expostas às múltiplas estratégias do poder e a regimes de controle e vigilância (JUNQUEIRA, 2012, p.69).

A Pedagogia do Insulto é uma estratégia de controle e correção, que impacta tanto aqueles que não seguem os padrões heterossexuais normatizados, quanto aqueles que, porventura, pensam em não lhes seguir. Sua finalidade é expor ao ridículo e estigmatizar em função da orientação sexual e da identidade de gênero, sendo operacionalizada por diversos sujeitos da comunidade escolar que colocam em marcha o ódio LGBTfóbico, por vezes travestido sob alegação de se tratar de uma “brincadeira”.

Esta pedagogia tenta produzir o silenciamento das sexualidades minoritárias por meio de sua exposição negativa. Procura envergonhar, humilhar e agredir lésbicas, gays, bissexuais

6 Expressão utilizada pelo ex-Senador da República Marcelo Crivella, em diversas ocasiões, publicada, por exemplo, em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/81850/Homossexualismo.pdf?sequence=1> e em entrevista à Folha de São Paulo, disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc1703200815.htm>.

7 Geni e o Zepelim é uma canção da peça Ópera do Malandro de Chico Buarque que, de acordo com Paula e Figueiredo (2010), trazem uma travesti como objeto de ódio heterossexista, pautado em um discurso ideológico consumido pelo falso moralismo burguês.

e transgêneros, como se essas pessoas possuíssem uma espécie de mácula, uma chaga que lhes despojassem do direito à dignidade humana, atribuindo legitimidade às práticas sistemáticas de execração social.

Nesse sentido, ao propor o vexame diuturnamente, a Pedagogia do Insulto tenciona garantir a retração, o isolamento, o silêncio e a marginalidade, elementos que consubstanciam a vivência de uma sexualidade eclipsada, muitas vezes oculta e tangenciada pelo medo, pela dor e pela vergonha.

É por essa razão que Junqueira (2013) afirma que a Pedagogia do Insulto, muito eficazmente produzida na escola, é fomentadora do enclausuramento, assumido por Junqueira (2012) e Morgade e Alonso (2008) como da Pedagogia do Armário, onde muitas pessoas de identidade LGBT são levadas a aprender a se guardar e se esconder para tentar se manter a salvo da perseguição infligida pelo chamado terrorismo heterossexista (BENTO, 2017).

Sob esse aspecto Prado, Nogueira e Martins (2013), nos esclarecem ao dizer que

utiliza-se a expressão “estar no armário” ou “sair do armário” para falar das experiências da sexualidade que não podem se tornar públicas ou que se tornam públicas. Então, estar no armário significa viver a sua sexualidade como se ela não existisse. Sair do armário significa viver a sexualidade com garantia de expressão pública e com direitos sexuais preservados. Por isso diz-se que “fulano está no armário”, ou seja, vive a sexualidade como um ato do silêncio, ama como se não pudesse amar, sente como se não pudesse sentir (PRADO; NOGUEIRA; MARTINS, 2013, p.35, grifos dos autores).

Dessa maneira, apesar dos discursos de multiculturalidade e laicidade insistentemente assumidos pelos sistemas de ensino, as sexualidades minoritárias não são bem vistas nas escolas.

Elementos como moral e religião, por mais que negados, consubstanciam práticas sociais que obstaculizam o pleno desenvolvimento dos estudantes de identidade LGBT, que tem na escola, não um espaço de autodescoberta, de aprendizagens significativas, de liberdade, de edificação da cidadania, mas sim, um local de dores e suplício, cuja a frequência está muitas vezes condicionada a práticas de assujeitamento.

CONCLUSÃO

As trajetórias escolares de estudantes de identidade LGBT são impregnadas de interpeleções injuriosas, de violências das mais diversas naturezas, de negligências, omissões, abusos e descontinuidades, o que contraria a ideia de uma educação emancipadora, capaz de elevar o homem da condição de indivíduo ao status de sujeito.

A escola heteronormativa é uma das múltiplas faces da escola classista e excludente, que age, deliberadamente, para diminuir as possibilidades de autonomia de pobres, negros, mulheres, indígenas e LGBTs. Por esse motivo essa discussão não está desatrelada de questões como etnicidade e luta de classes, posto que os processos de exclusão perpetrados dentro da escola é um mecanismo de reservas de oportunidade (TILLY, 1998), o qual confere às pessoas heterossexuais, brancas, burguesas e do sexo masculino maiores chances de inclusão social.

Por tudo que se apresenta, os estudantes LGBTs não encontram abrigo na escola heteronormatizada, pois nela é minado o afeto entre os pares, não encontram o carinho e esperanças dos mestres, não são vistos com bons olhos pelos pais de seus colegas (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004), são seres sem lugar, os quais, costumeiramente, a escola tacitamente expulsa sob o frio véu dos índices de abandono e evasão escolar.

SCHOOL, HETERONORMATIVITY AND EXCLUSION: SOME REFLECTIONS

ABSTRACT: This article aims to reflect, based on a critical theoretical foundation, on the problematic relation among school, heteronormativity and exclusion. We denounce the deliberated production of the failure of lesbians, gays, bisexuals and transgenders as a strategy of legitimation of the hegemony heterosexual. These reflections are the result of a qualitative, descriptive and interpretive research, which analyzed schooling memories of young militants from the LGBT Movement in Belém/PA. We conclude that the school, as well as other social institutions, has been constituted as an instrument of propagation of heterosexist hatred, since schooled education is constituted as a time / space of supposed production of forced homogeneities, where the sequence biological sex - gender identity - sexual orientation unquestionably needs to converge in order to produce individuals who can reproduce the petty bourgeois model of citizenship.

KEYWORDS: School. Curriculum. Heteronormative. Exclusion. LGBT subjects.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.
- ALTHUSSER, L. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- ALTMANN, H. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.9, n.2, p.575-585, 2001.
- AMORIM, L.T. Gênero: uma construção do movimento feminista? In: II SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2011, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/Linamar.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.
- BARREIROS, D.P. Pedagogia do Insulto: a exclusão atuando no currículo escolar. **Revista Educação**. v.12, n.1. 2017.
- BENTO, B. A. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- BORILLO, D. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BOYER, C. **Educação e Sociedade: o cenário e os desafios da socialização escolar no século XXI**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2015.
- BRASIL. **Violência LGTBfóbicas no Brasil: dados da violência**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.
- BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. 1996.
- BUTLER, J. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, G.L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, p.151-172, 2001.
- _____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. **Deshacer el Género**. Barcelona, Paidós, 2006.
- CABRAL, J.R. Imorais e subversivos: censura a LGBTs durante a ditadura militar no Brasil. **Periódicus**, Salvador, n. 4, v. 1, nov.2015-abr. p. 127-150, 2016.
- CASTRIOTA, L.B. A questão da Tradição: Algumas considerações preliminares para se investigar o saber-fazer tradicional. **FORUM PATRIMONIO: Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável**. Belo Horizonte, v.7, n.1. Jan/Jun. 2014.
- CHARLES, M; GRUSKY, D. **Occupational Guetos: The Worldwide Segregation of women and men**. Stanford: Stanford University Press, 2004.
- FONSECA, M.A. **Michel Foucault e o Direito**. 2ª ed. São Paulo: 2012.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- GOMEZ, A.P. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- GRUPO GAY DA BAHIA (Org.). **Mortes violentas de LGBT no Brasil: Relatório 2017**. Disponível

- em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2018.
- JUNQUEIRA, R.D. “A homofobia não é um problema. Aqui não há gays nem lésbicas!” Estratégias discursivas e estados de negação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero nas escolas. **Revista de Psicologia da UNESP**. 9(1), 2010.
- _____. Pedagogias do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MILSKOLCI, R. (Org.). **Discursos fora da Ordem**: deslocamentos, reinvenções e direitos. São Paulo: Annablume, p. 277-305, 2012.
- _____. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.
- Lanz, L. **O corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- LOURO, G.L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007.
- _____. Pedagogia da Sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- MAIA, A.C.B. **Inclusão e sexualidade**: na voz de pessoas com deficiência física. Curitiba: Juruá, 2011.
- MAKSOD, F.R.; PASSOS, X.S.; PEGORARO, R.F. Reflexões acerca do transtorno de identidade de gênero frente aos serviços de saúde: revisão bibliográfica. **Rev. Psicol. Saúde**. vol.6, n.2, Campo Grande, dez. 2014.
- MEDEIROS, A. J. G. **Aculturação no Brasil**: conhecimentos colonizados. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. 2009
- MIRANDA, F.F.F. Heteronormatividade: uma leitura sobre construção e implicações na publicidade. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 20, n. 1/2, p. 81-94, jan./fev. 2010.
- MISKOLCI, R.A Gramática do Armário: notas sobre segredos e mentiras em relações homoeróticas masculinas mediadas digitalmente. In: PELÚCIO, L.; SOUZA, L.A.F.; MAGALHÃES, B.R.; SABATINE, T.T. **Olhares plurais para o cotidiano**: gênero, sexualidade e mídia. Marília, Cultura Acadêmica, p.35-52, 2012.
- MIZUTANI, L.C. **Ser ou não ser minoria**: um estudo sobre a categoria minoria e seu lugar no reconhecimento pelo Poder Judiciário brasileiro. 2012. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- MOIZÉS, J.S. **Educação Sexual, Corpo e Sexualidade na Visão dos Alunos e Professores do Ensino Fundamental**. 2010. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.
- MORGADE, G.; ALONSO, G. **Cuerpos y sexualidades en la escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- MORLINO, L. Explicar la calidad democrática: ¿qué tan relevantes son las tradiciones autoritarias? **Revista de Ciencia Política**, vol. 27, n.2, p. 3-22, 2007.
- NADER, M.B.; CAMINOTI, J.M. Gênero e poder: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica. XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO: SABERES E PRÁTICAS CIENTÍFICAS. 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, Anpuh-Rio, 2014. Disponível em: <http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400262820_ARQUIVO_Generoepoderaconstrucaodamasculinidadeeexerciciodopodermasculinonaesferadomestica.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- OLIVEIRA, I.B. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- OLIVEIRA, E.P. **Processo e Hermenêutica na Tutela Penal dos Direitos Fundamentais**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.
- PAULA, L.; FIGUEIREDO, M. H. **Geni, a Maria Madalena de Chico Buarque: aclamações e apedrejamentos na canção e no mundo, ontem e hoje**. *Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, 23 a 26 de agosto de 2010.
- PEPITONE, A. Toward a normative and comparative biological cultural social psychology. **Journal of Personality and Social Psychology**, n.34, p. 641-653, 1976.
- PETRY, A.R.; MEYER, D.E.E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 193-198, jan./jul. 2011.
- PRADO, M.A.M; NOGUEIRA, P.H.Q; MARTINS.D.A. Escola e política do armário na produção e reprodução das hierarquias sexuais no Brasil In: RODRIGUES, A.; BARRETO, M.A.S.C. (Orgs). **Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas**. Vitória: Edufes, 2013.
- REDSTOCKINGS. **Manifesto, 1969**. Difusão Herética Edições Lesbofeministas Independentes, 2012. Disponível em: <<https://we.riseup.net/assets/99750/redstockings-portugu%C3%AAs-bklt.pdf>>. Acesso em 14 ago 2018.
- RIBEIRO, M. L. S. **Educação Escolar: que prática é essa?** Campinas: Autores Associados, 2001.
- RIOS, R. R. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUEIRA, R.D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas: UNESCO**, v., p. 53-84, 2009.
- RODRIGUES, A. R. F.; SALLES, G. D. **Educação Sexual, Gênero e Diversidade Sexual: Formação de Professoras e Alunas Multiplicadoras como Metodologia de Ensino**. Anais II Simpósio Gênero e Políticas Pública. Universidade Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2011.
- RUBIN, G. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos Pagu**, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 21, p. 1-88, 2003.
- SACRISTÁN. J.G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. A educação que temos, a educação que queremos. In: **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAFFIOTI, H. Gênero e Patriarcado. In: CASTILLO-MARTÍN, M.; OLIVEIRA, S. (Org.). **Marcadas a Ferro**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005, p. 35-76.
- SANTOS, B.S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2000.
- SANTOS, J.A. **Desigualdade Social e o Conceito de Gênero: Desigualdade de raça entre mulheres: participação social e gêneros nas categorias gerentes, empregados especialistas, empregados qualificados e supervisores no Brasil – 1992-2005**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2008.
- SANTOS, L.H.S. Heteronormatividade e Educação. In: **Seminário de Gênero e Sexualidade na Escola**, Brasília, 12 de novembro de 2007.
- SÃO PAULO, Governo do Estado. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania. Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual. **Diversidade sexual e cidadania LGBT**. 2ª ed. São Paulo: IMESP, 2017.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n° 2, jul./dez. 1995.
- _____. **A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2002.
- SILVA, L.G.A. **Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e a organização, a gestão e as práticas docentes**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.
- SILVA, M.K.; RUSKOWSK, B.O. Condições e mecanismos do engajamento militante: um modelo de análise. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 21, p. 187-226, set/dez, 2016.

- SILVA, T. T. **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T (Org.) **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000 p. 73-102.
- SILVEIRA, R.C.G.; FREITAS, R.C. Definindo minorias: desafios, tentativas e escolhas para se estabelecer critérios mínimos rumo a conceituação de grupos minoritários. **Revista de Teoria e Filosofia do Estado**. Maranhão, v. 3, n. 2, p. 95 – 116, Jul/Dez. 2017.
- TFOUNI, F.E.V. Interdito e silêncio: análise de alguns enunciados. **Ágora**. Rio de Janeiro: v. XVI, n. 1, jan/jun 2013, p. 39-56.
- TILLY, C. **Durable Inequality**. California: University of California Press, 1998.
- TORRES, R.A.M. **Sexualidade e Relações de Gênero na Escola**: uma cartografia dos saberes, discursos e práticas dos/as docentes. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.
- VIEIRA, C.P.; COSTA, P.M. Norma Social. In: MAIA, R.L. NUNES, L.M; CARIDADE, S; SANI, A.I; ESTRADA, R; NOGUEIRA, C; FERNANDES, H.; AFONSO, L. (Coord.). **Dicionário Crime, Justiça e Sociedade**. Lisboa: Edições Sílabo, p. 339-341, 2016.
- VORRABER, M. **A Escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, p. 35-83, 2000.
- WHO, World Health Organization. **Defining sexual health**: Report of a technical consultation on sexual health 28–31 January 2002, Geneva. World Health Organization, Geneva, 2006.
- WILLIAMS, R. **Cultura e sociedade 1780-1950**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.
- WITTMANN, I. **Corpo, gênero e identidade**: experiências transgênero na cidade de Manaus. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.